

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



Vol.23, Nº1 (Enero-Marzo, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-6395

DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9158

Fecha de recepción:

Fecha de aceptación:

IDENTIFICACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y CONTEXTUALES ATRIBUIDAS A LAS VÍCTIMAS Y A LOS AGRESORES DESDE LA VISIÓN DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

Identification of the personal and contextual characteristics attributed to the victims and the aggressors from the vision of the trainee teachers



Nieves Gutiérrez Ángel

Universidad de Almería

E-mail: nga212@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9952-4095>

Resumen:

Son numerosos los trabajos que han delimitado la influencia en el desempeño del rol de víctima o de agresor de distintos factores de índole personal, ambiental, familiar, psicológica, social, académica... El objetivo de este trabajo es juzgar las propiedades tanto personales como contextuales que el profesorado en formación otorga en este caso al alumnado que ejerce tanto el rol de víctima, como el rol de agresor. La muestra está compuesta por 566 profesores en formación. Empleando un instrumento elaborado "ad hoc" y el Cuestionario sobre maltrato entre iguales en la escuela. En cuanto a los agresores son percibidos por el profesorado en formación como alumnos

populares, que se irritan a menudo, fuertes físicamente, con bajo rendimiento académico, escasas habilidades sociales y ansiosos. En el caso del ambiente familiar, los datos indican que no proceden de ambientes familiares en los que exista una relación positiva entre sus componentes. Pero en los que se da el maltrato, el castigo, el abuso físico o emocional y las relaciones distantes entre sus miembros. En cuanto a las víctimas, son identificadas como alumnos débiles, con escasos amigos, baja autoestima y habilidades sociales. Y proceden de ambientes familiares comunes al resto de las familias. Tomando como referencia en este caso la duración de la experiencia en el contexto escolar, no existen diferencias en la percepción de los rasgos definitorios de cada rol.

Palabras clave: *agresores, características, profesorado en formación, víctimas, violencia escolar*

Abstract:

There are numerous works that have defined the influence on the role of victim or aggressor of various factors of a personal, environmental, family, psychological, social, academic ... The objective of this work is to judge the personal and contextual properties that in this case, teachers in training grant students who exercise both the role of victim and the role of aggressor. The sample is composed of 566 teachers in training. Using an elaborated instrument "ad hoc" and the Questionnaire about maltreatment between equals in the school. As for the aggressors, they are perceived by the teachers in training as popular students, who are often irritated, physically strong, with low academic performance, scarce social skills and anxious. In the case of the family environment, the data indicate that they do not come from family environments in which there is a positive relationship between its components. But in those who suffer mistreatment, punishment, physical or emotional abuse and distant relationships between its members. As for the victims, they are identified as weak students, with few friends, low self-esteem and social skills. And they come from family environments common to the rest of the families. Taking as reference in this case the duration of the experience in the school context, there are no differences in the perception of the defining features of each role.

Key Words: *bully, bullying, characteristics, trainee teachers, victims*

1. Presentación y justificación del problema

Desde que Olweus (1978) estableciera por primera vez a los distintos roles implicados en la violencia escolar, son numerosos los trabajos que han delimitado la influencia en el desarrollo de los mismos de distintos factores de índole personal, ambiental, familiar, psicológica, social, académica... (Gázquez, Sainz, Pérez-Fuentes, Molero, y Soler, 2015; Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena, y Molero, 2011).

En el caso de los agresores, dentro de las características personales de los mismos, se encuentran hechos como pertenecer al género masculino (Hernández y Casares, 2002; Olweus, 1998), ser fuertes físicamente (Arroyave, 2012) e incluso ser personas consideradas como populares por parte del resto del alumnado (Armero, Bernardino, y Bonet, 2011). En este sentido, ciertos autores incluso establecen el hecho de que los agresores poseen unas mejores relaciones de carácter interpersonal con el resto de sus iguales que por ejemplo las víctimas (Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Areñse, 2015). No obstante, otros estudios, resaltan que se trata de personas dominantes, con escaso control de los impulsos y empatía, con un comportamiento hostil y desafiante (Arroyave, 2012; Ruiz, Riuró, y Tesouro, 2015). Que incluso

pueden llegar a ser posibles aspirantes a cometer actos delictivos (Méndez y Cerezo, 2010), o incluso al consumo de alcohol y drogas (Gázquez et al., 2016).

En cuanto al ámbito académico, los agresores se caracterizan por tener una actitud poco positiva hacia el mundo escolar (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, y Orue, 2010; Inglés, González-Maciá, García-Fernández, Vicent, y Martínez-Monteagudo, 2015).

A todas estas peculiaridades, autores como Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu (2009) o Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, y Ortega-Ruiz (2014), aúnan el hecho de la procedencia de los mismos de un entorno familiar que se caracteriza por una escasa comunicación y apoyo entre sus miembros. O incluso, en ocasiones la presencia de violencia en el entorno familiar, problemas con el consumo de sustancias, u otros tipos de problemas en la pareja (Raya, Pino, y Herruzo, 2009). Las cuales pueden ir acompañadas de la presencia de estilos educativos parentales fundamentados en el castigo, la restricción o la escasa supervisión (León del Barco, Felipe-Castaño, Polo-del-Río, y Fajardo-Bullón, 2015).

Por otro lado, las víctimas, se corresponden con el grupo de alumnos más variado dentro de los distintos roles implicados en la violencia escolar (Martos y Del Rey, 2013).

A nivel personal, son personas que tienen dificultad para relacionarse con los demás, con elevados niveles de ansiedad, y experimentan continuamente sentimientos de vulnerabilidad, indefensión e inseguridad, lo que se traduce también en una baja autoestima (González, 2012; Rose, Monda-Amaya, y Espelage, 2011) escasas habilidades sociales y ajuste social (Jara, Casas, y Ortega-Ruiz, 2017). Pudiendo padecer en ocasiones hasta ciertos trastornos psicopatológicos (Rigby, 1996) que con el paso de tiempo se pueden manifestar por medio de dificultades de adaptación social, personal o psicopatológica (Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez, y López, 2011; Sánchez-Lacasa y Cerezo, 2011).

En general, las víctimas suelen tener alguna peculiaridad diferente al resto (Armero et al., 2011; Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2013), ya sea algún tipo de discapacidad, la pertenencia a algún grupo social desfavorecido o minorías culturales, u orientación sexual (Duque y Teixido, 2016).

En el ámbito escolar, las víctimas suelen descender su rendimiento académico (Martos y Del Rey, 2013), debido a entre otros motivos los sentimientos de aislamiento y rechazo que sufren (Sierra, 2009).

En lo que respecta a los ambientes familiares de este rol, existe cierto acuerdo a la hora de considerar que en la mayoría de las ocasiones las víctimas provienen de un ambiente familiar en el que existe una elevada sobreprotección familiar, o autoridad excesiva (Cerezo et al., 2015).

Además, junto con el interés y preocupación por el fenómeno del *bullying*, en aumento con el paso de los años, (Bauman y del Río, 2005; Del Moral, Suárez,

Villarreal, y Musitu, 2014) han proliferado diversos estudios, cuyas muestras, temáticas, y resultados han evolucionado y aumentado progresivamente (Albadalejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer, y Fernández-Pascual, 2013). De manera que las investigaciones en cuanto a dicho fenómeno han pasado de estar únicamente centradas en la prevalencia del mismo (Garaigordobil et al., 2013; Nacimiento y Mora-Merchán, 2015; Smith et al., 2008) a otras que se han centrado en sus protagonistas.

Esta situación se ha traducido en un gran interés en el profesorado y en la forma en que el mismo concibe esta problemática, cuáles son sus formas de abordarla, y la formación que para ello han tenido (Alonso, 2009; Pérez-Carbonell et al., 2016). Dando lugar a nuevas líneas a investigación, como es la toma en consideración de la preocupación del profesorado en cuanto a la organización y gestión de la clase ante los problemas de convivencia y disciplina y el papel fundamental que dicha figura posee mediante su intervención ante estos temas (Boxe, Musher-Eizenman, Dubow, Danner, y Heretick, 2006; Díaz-Aguado, 2004; Justicia, Arco, y Benítez, 2003; Pérez-Carbonell, Ramos-Santana, y Serrano, 2016; O'Moore, 2000).

Siendo por tanto la visión desde el punto de vista del profesorado en formación el interés de este trabajo, el cual tiene por objetivo juzgar las propiedades tanto personales como contextuales que el profesorado en formación otorga en este caso al alumnado que ejerce tanto el rol de víctima, como el rol de agresor. E identificar si existen diferencias atendiendo a la influencia del sexo, o de la experiencia en el contexto educativo.

2. Método: Participantes, instrumento, procedimiento, análisis de datos

2.1. Participantes

Se trata 566 profesores en formación seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, los cuales pertenecen a los Grados de Educación Infantil el 52,7% (N=298) y Educación Primaria 47,3% (N=268) de la Universidad de Almería. Concretamente, el 48,8% (N=276) cursaba el tercer curso de Grado, y el 51,2% (N=290) cursaban el cuarto curso de Grado. De los cuales el 22,6% (N=128) eran hombres, y el 77,4% (N=438) eran mujeres.

En cuanto a la experiencia en el contexto educativo, el 3,4% (N=19) no ha tenido ningún tipo de experiencia, el 59,5% (N=337) ha tenido una experiencia en el contexto educativo de una duración menor a un año, el 29,7% (N=168) ha tenido una experiencia de 1 a 6 años, y el 7,1% (N=40) ha tenido una experiencia de 7 años en adelante. Hemos de aclarar, que en este apartado de experiencia, nos referimos a aquella que hace alusión a haber desempeñado funciones educativas relacionadas con ser monitor de actividades extraescolares, trabajar en el comedor, aula matinal... y en ningún caso, se hace alusión a un tipo de experiencia docente, puesto

que la muestra está integrada por profesorado aun en formación que cursa los dos últimos cursos de Grado.

2.2. Instrumentos

Se han empleado dos instrumentos en este trabajo. El primero es un instrumento elaborado "ad hoc" que tiene como objetivo principal la obtención de datos de carácter sociodemográfico de la muestra en relación con la edad, el sexo, la titulación, o la formación en el contexto educativo. Para la elaboración del mismo se tuvo en cuenta la información de carácter sociodemográfica aportada por otros instrumentos validados. A partir de la recopilación de las distintas preguntas, se creó un banco de cuestiones que tras el estudio de su pertenencia en este trabajo se decidieron incluir.

El segundo instrumento empleado es *el Cuestionario sobre maltrato entre iguales en la escuela* (Nicolaidis, Toda, y Smith, 2002). Este instrumento, evalúa distintas cuestiones relacionadas con la violencia escolar desde el punto de vista del profesorado, a través de siete bloques que hacen alusión tanto a la experiencia personal, los conocimientos y creencias sobre el *bullying*, la percepción e identificación de características propias tanto de los agresores, como de las víctimas, la intervención ante estos hechos, las estrategias empleadas y recomendadas al alumnado ante ello, y la valoración de la propia formación como profesionales de cara a esta temática (Benítez, Berbén, y Fernández, 2002). Dando lugar todo ello, a un total de cuarenta y cinco ítems, organizados mediante quince cuestiones.

Para la elaboración de este trabajo, en concreto, se han escogido los ítems destinados a la obtención de información en cuanto a los protagonistas de la violencia escolar, es decir, agresores, víctimas y observadores. Con la finalidad de recabar información acerca de la identificación y características de cada uno de ellos. Concretamente, se trata de los ítems con los ítems ocho, nueve y diez de dicho cuestionario, los cuales se corresponden con una escala Likert de uno a tres (en la que uno significa nunca, dos significa algunas veces, y tres significa siempre).

El Alpha de Cronbach de este instrumento obtenido en otros trabajos =0.94 (Benítez, Berbén, y Fernández, 2006). Mientras que en el caso de este trabajo el Alpha de Cronbach =.67.

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron realizados al principio o final de la clase, dando una breve explicación sobre la cumplimentación del mismo, y asegurando la confidencialidad de los datos, mediante la visita a las aulas, previo consentimiento del profesor.

2.4. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó a través del programa estadístico SPSS.22. Mediante el mismo, se calcularon las frecuencias y porcentajes de cada una de las

respuestas ofrecidas por el profesorado en formación. En el caso de estudiar la relación entre dos variables, se realizaron tablas de contingencia más la prueba del Chi-Cuadrado de Pearson, así como el nivel de significación.

3. Resultados

a) Características personales atribuidas a los agresores

Un 53,62% del profesorado en formación considera que los agresores en su mayoría pertenecen al sexo masculino. No obstante, un 38,3% del profesorado en formación cree que el alumnado puede llegar a ser agresor durante su etapa educativa

En cuanto a las características propias de la personalidad, el profesorado en formación debía responder una sola opción entre nunca, algunas veces y a menudo, en torno a las consideraciones acerca de que los agresores son fuertes, tienen dificultades de aprendizaje, tienen discapacidad física, son pasivos, tienen una baja autoestima, son débiles, no tienen habilidades sociales, se irritan con facilidad, no tienen amigos, no hacen bien las tareas académicas, y están siempre preocupados o ansiosos.

Tal y como se observa en la tabla 1, la opción de respuesta que mayor frecuencia presenta en cada una de las afirmaciones es la de algunas veces. Dentro de la misma, la más valorada es el ser físicamente fuerte con un 70,3% ($N=398$), estar siempre preocupado o ansioso con un 60,2% ($N=341$), tener dificultades de aprendizaje con un 56,6% ($N=320$), tener escasas habilidades sociales con un 56,1% ($N=317$), y no hacer bien las tareas escolares con un 53,5% ($N=341$).

Tabla 1
Características intrapersonales del agresor

Características		Nunca	Algunas veces	Siempre
Físicamente fuertes	<i>N</i>	18	398	150
	%	3,2%	70,3%	26,5%
Tienen dificultades de aprendizaje	<i>N</i>	30	320	215
	%	5,3%	56,6%	38,1%
Tienen una discapacidad física	<i>N</i>	375	172	17
	%	66,5%	30,5%	3%
Son pasivos o poco asertivos	<i>N</i>	154	274	133
	%	27,4%	48,4%	23,7%
Son populares	<i>N</i>	19	203	336
	%	3,4%	36,3%	60,1%
Tienen baja autoestima	<i>N</i>	99	261	204
	%	17,6%	46,3%	36,2%
Físicamente débiles	<i>N</i>	291	251	20
	%	51,8%	44,7%	3,6%

Carecen de habilidades sociales	<i>N</i>	133	317	115
	%	23,5%	56,1%	20,4%
Se irritan fácilmente	<i>N</i>	12	144	410
	%	2,1%	25,4%	72,4%
Tienen pocos amigos	<i>N</i>	159	310	97
	%	28,1%	54,8%	17,1%
No hacen bien las tareas escolares	<i>N</i>	35	302	228
	%	6,2%	53,5%	40,4%
Están siempre preocupados y ansiosos	<i>N</i>	126	341	99
	%	22,3%	60,2%	17,5%

b) Características personales atribuidas a los agresores en función del sexo

Atendiendo al sexo (Tabla 2), las mujeres consideran que los agresores son siempre populares 63,4% ($N=274$) y se irritan fácilmente 72,8% ($N=319$). Mientras que consideran que nunca tienen una discapacidad física 66,1% ($N=288$). El resto de las características obtienen puntuaciones similares y son atribuidas a este rol sólo en ciertas ocasiones.

En cuanto a los hombres, consideran que los agresores siempre se irritan con facilidad 71,1% ($N=91$), y nunca tienen una discapacidad física 68% ($N=87$) ni son físicamente débiles 64,3% ($N=81$). El resto de características obtienen puntuaciones similares y son atribuidas a este rol sólo en ciertas ocasiones.

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson confirma que la variable sexo y las variables que hacen alusión a que los agresores son físicamente fuertes ($\chi^2=17,48$; $p<,05$), son pasivos o poco asertivos ($\chi^2=9,67$; $p<,05$), son populares ($\chi^2=9,67$; $p<,05$) y son físicamente débiles ($\chi^2=12,40$; $p<,05$) están asociadas.

Tabla 2
Características de los agresores y el sexo

Características		Hombre			Mujer			x²	p
		N	AV	S	N	AV	S		
Físicamente fuertes	N	2	74	52	16	324	98	17,48	,00
	%	1,6%	57,8%	40,6%	3,7%	74%	22,4%		
Tienen dificultades de aprendizaje	N	5	69	53	25	251	162	1.31	,51
	%	3,9%	54,3%	41,7%	5,7%	57,3%	37%		
Tienen una discapacidad física	N	87	34	7	288	138	10	4,20	,12
	%	68%	26,6%	5,5%	66,1%	31,7%	2,3%		
Son pasivos o poco asertivos	N	30	73	22	124	201	11	9,67	,02
	%	23,8%	57,9%	17,5%	28,4%	46,1%	25,5%		
Son populares	N	9	56	62	10	147	274	13,09	,00
	%	7,1%	44,1%	48,8%	2,3%	34%	63,4%		
Tienen baja autoestima	N	30	61	36	69	200	168	6,32	,04
	%	23,6%	48%	28,3%	15,8%	45,8%	38,4%		
Físicamente débiles	N	81	39	6	210	212	14	12,40	,00
	%	64,3%	31%	4,8%	48,2%	48,6%	3,2%		

Carecen de habilidades sociales	N	32	72	24	101	245	91		
	%	25%	56,3%	18,8%	23,1%	56,1%	20,8%	,36	,83
Se irritan fácilmente	N	3	34	91	9	110	319		
	%	2,3%	26,6%	71,1%	2,1%	25,1%	72,8%	,16	,92
Tienen pocos amigos	N	31	72	25	128	238	72		
	%	24,2%	56,3%	19,5%	29,2%	54,3%	16,4%	1,50	,47
No hacen bien las tareas escolares	N	11	69	47	24	233	181		
	%	8,7%	54,3%	37%	5,5%	53,2%	41,3%	2,08	,35
Están siempre preocupados y ansiosos	N	21	88	19	105	253	80		
	%	16,4%	68,8%	14,8%	24%	57,8%	18,3%	,877	,64

Nota: N=Nunca; AV=Algunas veces; S=Siempre.

c) Características personales atribuidas a los agresores en función de la experiencia en el contexto escolar

Se recodificaron cada una de las características personales en nuevas variables, de manera, que nunca significaba no, y algunas veces y siempre significaba si en cuanto a la atribución de tales características. Una vez recodificadas, se procedió a analizar la posible relación de las mismas con la experiencia en el contexto escolar.

Las características atribuidas en este caso a los agresores, son el ser fuertes con el 59,9% ($N=327$), populares con el 60,7% ($N=326$), irritables con el 59,8% ($N=330$) y con un bajo rendimiento académico con el 60,4% ($N=319$). Por otro lado, las características no atribuidas se corresponden con tener algún tipo de discapacidad con el 59,8% ($N=223$), ser débiles con el 57,7% ($N=168$) y no tener amigos con el 65,4% ($N=104$).

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson confirma que la variable experiencia y las variables que hacen alusión a que los agresores tienen pocos amigos ($\chi^2=8,2$; $p<,05$), y no hacer bien las tareas escolares ($\chi^2=9,55$; $p<,05$) están asociadas.

Tabla 3

Características personales de los agresores y experiencia en el contexto educativo

Características		No				Si				χ^2	p
		No	-1	1-6	+7	No	-1	1-6	+7		
Físicamente fuertes	N	1	10	6	1	18	327	162	39	,45	,92
	%	5,6%	55,6%	33,3%	5,6%	3,3%	59,9%	29,7%	7,1%		
Tienen dificultades de aprendizaje	N	1	16	12	1	18	320	156	39	1,94	,58
	%	3,3%	53,3%	40%	3,3%	3,4%	60%	29,3%	7,3%		
Tienen una discapacidad física	N	12	223	115	23	7	114	51	17	2,13	,54
	%	3,2%	59,8%	30,8%	6,2%	3,7%	60,3%	27%	9%		
Son pasivos o poco asertivos	N	4	89	51	9	15	244	116	31	1,77	,62
	%	2,6%	58,2%	33,3%	5,9%	3,7%	60,1%	28,6%	7,6%		
Son populares	N	1	8	7	3	17	326	157	37	3,68	,29
	%	6,3%	42,1%	36,8%	15,8%	3,2%	60,7%	29,2%	6,9%		
Tienen baja	N	5	59	29	6	14	276	139	34	1,19	,75

autoestima	%	5,1%	59,6%	29,3%	6,1%	3%	59,6%	30%	7,3%		
Físicamente débiles	N	11	168	96	16	8	165	72	24	4,67	,19
Carecen de habilidades sociales	%	3,8%	57,7%	33%	5,5%	3%	61,3%	26,8%	8,9%		
Se irritan fácilmente	N	4	87	34	8	14	250	134	32	2,27	,51
Tienen pocos amigos	%	3%	65,4%	25,6%	6%	3,3%	58,1%	31,2%	7,4%		
No hacen bien las tareas escolares	N	1	7	2	2	18	330	166	38	3,19	,36
Están siempre preocupados y ansiosos	%	8,3%	58,3%	16,7%	16,7%	3,3%	59,8%	30,1%	6,9%		
	N	4	104	47	4	15	233	121	36	8,2	,04
	%	2,5%	65,4%	29,6%	2,5%	3,7%	57,5%	29,9%	8,9%		
	N	1	17	10	7	18	319	158	33	9,55	,02
	%	2,9%	48,6%	28,6%	20%	3,4%	60,4%	29,9%	6,3%		
	N	6	72	44	4	13	265	124	36	6,06	,1
	%	4,8%	57,1%	34,9%	3,2%	3%	60,5%	28,3%	8,2%		

Nota: No=No han tenido experiencia; -1=Experiencia inferior a un año; 1-6=Experiencia entre 1 y 6 años; +7=Experiencia superior a 7 años.

d) Características contextuales atribuidas a los agresores

En lo que se refiere a las características interpersonales o contextuales de los agresores (Tabla 4), se preguntó al profesorado en formación acerca de las características del entorno familiar del que proceden los agresores, en cuanto al empleo de la violencia, los tipos de relaciones entre los distintos miembros de la familia, los estilos de crianza, o la disciplina entre los mismos.

Todos los enunciados fueron considerados como características interpersonales del agresor algunas veces, obteniendo puntuaciones similares, a excepción del hecho de que en el ambiente familiar existan relaciones positivas entre sus miembros, característica que fue considerada como nunca, con un 57,2% (N=323).

Tabla 4
Características interpersonales del agresor

Características	Nunca	Algunas veces	Siempre
Mucho castigo físico	N 19 % 3,4%	388 68,7%	158 28%
Relaciones interpersonales positivas	N 323 % 57,2%	221 39,1%	21 3,7%
Sobre protección por parte de los padres	N 114 % 20,2%	340 60,2%	111 19,6%
Aspectos similares a los de la mayoría de las familias	N 124 % 21,9%	372 65,8%	69 12,2%
Disciplina inconsistente	N 38 % 6,7%	330 58,6%	195 34,6%
Relaciones interpersonales distantes	N 23 % 4,1%	298 52,7%	244 43,2%
Abuso emocional o físico	N 30 % 5,3%	325 57,5%	210 37,2%

Características contextuales atribuidas a los agresores en función del sexo

En cuanto a las diferencias atendiendo al sexo (Tabla 5), en el caso de las mujeres, todos los enunciados obtuvieron frecuencias similares en la opción de respuesta de algunas veces, salvo el que existan relaciones interpersonales positivas entre los miembros de la familia, que fue considerada como un hecho que no se da nunca con un 59,5% ($N=260$). Y en el caso de los hombres, consideran que nunca existen relaciones interpersonales positivas en la familia con un 49,2% ($N=63$). La prueba Chi-Cuadrado de Pearson confirma que la variable sexo y las variables que hacen alusión a que los agresores proceden de ambientes familiares en los que se da la existencia de elevado castigo físico ($\chi^2=7,29$; $p<,05$), el pertenecer a una familia con aspectos similares al resto ($\chi^2=9,38$; $p<,05$), y que existan relaciones interpersonales distantes entre los miembros de la familia ($\chi^2=16,21$; $p<,05$) están asociadas.

Como se puede observar, las afirmaciones menos valoradas tanto por hombres como mujeres se refieren a las relaciones positivas entre los miembros de la familia. Mientras que las más valoradas hacen referencia a la presencia de violencia física en el ambiente familiar y aspectos similares en el resto de las familias, mientras que, en el caso de los hombres, las más valoradas hacen referencia a la presencia de violencia física en el ambiente familiar y la sobre protección por parte de los padres.

Tabla 5
Características del entorno familiar de los agresores y sexo

Características		Hombres			Mujeres			χ^2	p
		N	AV	S	N	AV	S		
Mucho castigo físico	N	2	79	47	17	309	111	7,29	,02
	%	1,6%	61,7%	36,7%	3,9%	70,7%	25,4%		
Relaciones interpersonales positivas	N	63	58	7	260	163	14	4,82	,09
	%	49,2%	45,3%	5,5%	59,5%	37,3%	3,2%		
Sobre protección por parte de los padres	N	24	78	25	90	262	86	,17	,91
	%	18,9%	61,4%	19,7%	20,5%	59,8%	19,6%		
Aspectos similares a los de la mayoría de las familias	N	40	71	17	84	301	52	9,38	,00
	%	31,3%	55,5%	13,3%	19,2%	68,9%	11,9%		
Disciplina inconsistente	N	12	69	46	26	261	149	2,40	,30
	%	9,4%	54,3%	36,2%	6%	59,9%	34,2%		
Relaciones interpersonales distantes	N	12	73	42	11	225	202	16,21	,00
	%	9,4%	57,5%	33,1%	2,5%	51,4%	46,1%		
Abuso emocional o físico	N	7	70	51	23	255	159	,55	,75
	%	5,5%	54,7%	39,8%	5,3%	58,4%	36,4%		

Nota: N=Nunca; AV=Algunas veces; S=Siempre.

e) Características contextuales atribuidas a los agresores en función de la experiencia en el contexto escolar

En este caso, en función de la experiencia, las características atribuidas a los agresores, se relacionan con pertenecer a ambientes en los que existe elevado castigo físico con un 60,3% ($N=328$), o abuso emocional con un 60% ($N=320$), y el hecho de que las relaciones entre los miembros de la familia son distantes con un 59,8% ($N=320$). En el lado contrario, manifiestan que nunca se dan relaciones positivas entre los miembros de la familia con un 57,9% ($N=186$).

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson confirma que la variable experiencia no está asociada a ninguna de las variables relacionadas con las características contextuales de los agresores.

Tabla 6

Características contextuales de los agresores y experiencia en el contexto educativo

Características		No				Sí				χ^2	p
		No	-1	1-6	+7	No	-1	1-6	+7		
Mucho castigo físico	N	2	9	7	1	17	328	160	39	3,92	,26
	%	10,5%	47,4%	36,8%	5,3%	3,1%	60,3%	29,4%	7,2%		
Relaciones interpersonales positivas	N	11	186	99	25	8	151	68	15	1,3	,72
	%	3,4%	57,9%	30,8%	7,8%	3,3%	62,4%	28,1%	6,2%		
Sobre protección por parte de los padres	N	5	69	33	6	14	267	135	34	1,16	,76
	%	4,4%	61,1%	29,2%	5,3%	3,1%	59,3%	30%	7,6%		
Aspectos similares a los de la mayoría de las familias	N	4	78	32	10	15	258	136	30	1,36	,71
	%	3,2%	62,9%	25,8%	8,1%	3,4%	58,8%	31%	6,8%		
Disciplina inconsistente	N	2	22	8	6	17	314	158	34	5,74	,12
	%	5,3%	57,9%	21,1%	15,8%	3,3%	60%	30,2%	6,5%		
Relaciones interpersonales distantes	N	1	14	7	1	18	323	160	39	,33	,95
	%	4,3%	60,9%	30,4%	4,3%	3,3%	59,8%	39,6%	7,2%		
Abuso emocional o físico	N	3	16	10	1	16	320	158	39	5,09	,16
	%	10%	53,3%	33,3%	3,3%	3%	60%	29,6%	7,3%		

Nota: No=No han tenido experiencia; -1=Experiencia inferior a un año; 1-6=Experiencia entre 1 y 6 años; +7=Experiencia superior a 7 años.

f) Características personales atribuidas a las víctimas

En lo referido a la identificación de las víctimas por parte del profesorado en formación, consideran que el porcentaje del alumnado que puede llegar a ser víctima es de un 44,7%.

Como se observa en la tabla (Tabla 7), las víctimas son contempladas por el profesorado en formación, como alumnos que nunca son físicamente fuertes 62,7% ($N=355$), ni populares 71,5% ($N=403$), ni personas que se irriten con facilidad 50,4% ($N=285$). Y se caracterizan siempre por ser físicamente débiles 57,1% ($N=323$) y tener una autoestima baja 53,1% ($N=299$). El resto de las características obtienen

frecuencias similares, y son consideradas como presentes en las víctimas en algunas ocasiones, que por orden de frecuencia hacen referencia a tener dificultades de aprendizaje, no hacer bien las tareas escolares, estar siempre preocupados o ansiosos, tener una discapacidad física, no tener habilidades sociales, ser pasivos y tener pocos amigos.

Tabla 7
Características personales de las víctimas

Características	Nunca	Algunas veces	Siempre
Físicamente fuertes	<i>N</i> 355 % 62,7%	195 34,5%	16 2,8%
Tienen dificultades de aprendizaje	<i>N</i> 103 % 18,3%	391 69,3%	70 12,4%
Tienen una discapacidad física	<i>N</i> 67 % 11,9%	351 62,2%	146 25,9%
Son pasivos o poco asertivos	<i>N</i> 96 % 17,1%	327 58,2%	139 24,7%
Son populares	<i>N</i> 403 % 71,5%	124 22%	37 6,6%
Tienen baja autoestima	<i>N</i> 32 % 5,7%	232 41,2%	299 53,1%
Físicamente débiles	<i>N</i> 39 % 6,9%	204 36%	323 57,1%
Carecen de habilidades sociales	<i>N</i> 33 % 5,8%	351 62,1%	181 32%
Se irritan fácilmente	<i>N</i> 285 % 50,4%	220 38,9%	61 10,8%
Tienen pocos amigos	<i>N</i> 49 % 8,7%	302 53,4%	215 38%
No hacen bien las tareas escolares	<i>N</i> 141 % 25%	370 65,6%	53 9,4%
Están siempre preocupados y ansiosos	<i>N</i> 78 % 13,8%	356 62,9%	132 23,3%

Atendiendo al sexo (Tabla 8), en el caso de las mujeres, contemplan a las víctimas como personas que nunca son físicamente fuertes 61,9% (*N*=271), populares 71,3% (*N*=311), ni se irritan con facilidad 50% (*N*=219). Y siempre son físicamente débiles 54,3% (*N*=238) y tienen escasa autoestima 55% (*N*=240). El resto de las características obtiene puntuaciones similares, y son consideradas como propias de las víctimas en algunas ocasiones. En cuanto a los hombres, coinciden con las mujeres, considerando que las víctimas nunca son físicamente fuertes 65,6% (*N*=84), populares 71,9% (*N*=92), ni se irritan con facilidad 51,6% (*N*=66). Y siempre son físicamente débiles 66,4% (*N*=85) y tienen escasa autoestima 46,5% (*N*=59).

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson confirma que la variable sexo, y las variables relacionadas con que las víctimas tienen dificultades de aprendizaje ($\chi^2=8,28$; $p<,05$) y son físicamente débiles ($\chi^2=7,56$; $p<,05$) están asociadas.

Tabla 8
Características de las víctimas atendiendo al sexo

Características		Hombres			Mujeres			x ²	p
		N	AV	S	N	AV	S		
Físicamente fuertes	N	84	41	3	271	154	13	,64	,72
	%	65,6%	32%	2,3%	61,9%	35,2%	3%		
Tienen dificultades de aprendizaje	N	31	89	8	72	302	62	8,28	,01
	%	24,2%	69,5%	6,3%	16,5%	69,3%	14,2%		
Tienen una discapacidad física	N	12	85	31	55	266	115	1,51	,46
	%	9,4%	66,4%	24,2%	12,6%	61%	26,4%		
Son pasivos o poco asertivos	N	15	79	34	81	248	105	3,37	,18
	%	11,7%	61,7%	26,6%	18,7%	57,1%	24,2%		
Son populares	N	92	32	4	311	92	33	3,66	,16
	%	71,9%	25%	3,1%	71,3%	21,1%	7,6%		
Tienen baja autoestima	N	12	56	59	20	176	240	5,78	,05
	%	9,4%	44,1%	46,5%	4,6%	40,4%	55%		
Físicamente débiles	N	10	33	85	29	171	238	7,56	,02
	%	7,8%	25,8%	66,4%	6,6%	39%	54,3%		
Carecen de habilidades sociales	N	9	81	38	24	270	143	,72	,69
	%	7%	63,3%	29,7%	5,5%	61,8%	32,7%		
Se irritan fácilmente	N	66	48	14	219	172	47	,13	,93
	%	51,6%	37,5%	10,9%	50%	39,3%	10,7%		
Tienen pocos amigos	N	15	69	44	34	233	171	2,36	,30
	%	11,7%	53,9%	34,4%	7,8%	53,2%	39%		
No hacen bien las tareas escolares	N	33	87	8	108	283	45	1,92	,38
	%	25,8%	68%	6,3%	24,8%	64,9%	10,3%		
Están siempre preocupados y ansiosos	N	19	83	26	59	273	106	,87	,64
	%	14,8%	64,8%	20,3%	13,5%	62,3%	24,2%		

Nota: N=Nunca; AV=Algunas veces; S=Siempre.

g) Características personales atribuidas a las víctimas en función de la experiencia en el contexto escolar

A partir de la experiencia, las víctimas son percibidas como alumnos con baja autoestima con un 59,4% (N=314), débiles físicamente con un 60% (N=315), que poseen escasas habilidades sociales con un 59,8% (N=317) y con pocos amigos con un 59,8% (N=308). Y no se identifican con características relacionadas con ser populares con un 61,4% (N=247), ni fuertes físicamente con un 60,5% (N=214). Tal y como se observa en la siguiente tabla, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson confirma que la variable experiencia no está asociada a ninguna de las variables relacionadas con las características personales de las víctimas.

Tabla 9
Características de las víctimas atendiendo a la experiencia en el contexto escolar

Características		No				Si				x ²	p
		No	-1	1-6	+7	No	-1	1-6	+7		
Físicamente fuertes	N	8	214	112	20	11	123	56	20	7,43	,05
	%	2,3%	60,5%	31,6%	5,6%	5,2%	58,6%	26,7%	9,5%		

Tienen dificultades de aprendizaje	N	7	59	26	10	12	278	140	30	6,51	,08
	%	6,9%	57,8%	25,5%	9,8%	2,6%	60,4%	30,4%	6,5%		
Tienen una discapacidad física	N	3	38	20	6	16	299	146	34	,76	,85
	%	4,5%	56,7%	29,9%	9%	3,2%	60,4%	29,5%	6,9%		
Son pasivos o poco asertivos	N	5	58	28	5	14	278	138	34	1,65	,64
	%	5,2%	60,4%	29,2%	5,2%	3%	59,9%	29,7%	7,3%		
Son populares	N	12	247	116	27	7	89	51	13	1,97	,57
	%	3%	61,4%	28,9%	6,7%	4,4%	55,6%	31,9%	8,1%		
Tienen baja autoestima	N	1	21	6	4	18	314	161	36	2,96	,39
	%	3,1%	65,6%	18,8%	12,5%	3,4%	59,4%	30,4%	6,8%		
Físicamente débiles	N	1	22	11	5	18	315	157	35	2,13	,54
	%	2,6%	56,4%	28,2%	12,8%	3,4%	60%	29,9%	6,7%		
Carecen de habilidades sociales	N	1	20	8	4	18	317	159	36	1,6	,65
	%	3%	60,6%	24,2%	12,1%	3,4%	59,8%	30%	6,8%		
Se irritan fácilmente	N	8	177	80	18	11	160	88	22	2,1	,55
	%	2,8%	62,5%	28,3%	6,4%	3,9%	56,9%	31,3%	7,8%		
Tienen pocos amigos	N	1	29	15	4	18	308	153	36	,38	,94
	%	2%	59,2%	30,6%	8,2%	3,5%	59,8%	29,7%	7%		
No hacen bien las tareas escolares	N	8	87	40	6	11	248	128	34	5,37	,14
	%	5,7%	61,7%	28,4%	4,3%	2,6%	58,9%	30,4%	8,1%		
Están siempre preocupados y ansiosos	N	2	49	17	9	17	288	151	31	4,81	,18
	%	2,6%	63,6%	22,1%	11,7%	3,5%	59,1%	31%	6,4%		

Nota: No=No han tenido experiencia; -1=Experiencia inferior a un año; 1-6=Experiencia entre 1 y 6 años; +7=Experiencia superior a 7 años.

h) Características contextuales atribuidas a las víctimas

Como se observa en la tabla 10, todas las afirmaciones obtienen la mayor frecuencia en la respuesta algunas veces. Por orden de frecuencia, las afirmaciones se corresponden con pertenecer a una familia con aspectos similares al resto de familias con un 69,5% (N=390), que entre los miembros de las familias existan relaciones distantes con un 67,8% (N=383), el hecho de que entre los miembros de la familia existan relaciones positivas con un 65,6% (N=370), una disciplina débil con un 64% (N=361), abuso emocional o físico por parte de la familia con un 60,3% (N=340), sobre protección por parte de los padres con un 55% (N=310) y la presencia de castigo físico en el contexto familiar con un 53,3% (N=301).

Tabla 10
Características interpersonales de las víctimas

Características	Nunca	Algunas veces	Siempre
Mucho castigo físico	N 229 % 40,5%	301 53,3%	35 6,2%
Relaciones interpersonales positivas	N 114 % 20,2%	370 65,6%	80 14,2%
Sobre protección por parte de los padres	N 50 % 8,9%	310 55%	204 36,2%

Aspectos similares a los de la mayoría de las familias	N	38	390	133
	%	6,8%	69,5%	23,7%
Disciplina inconsistente	N	165	361	38
	%	29,3%	64%	6,7%
Relaciones interpersonales distantes	N	91	383	91
	%	16,1%	67,8%	16,1%
Abuso emocional o físico	N	124	340	100
	%	22%	60,3%	17,7%

Atendiendo al sexo, los resultados muestran el hecho de que tanto mujeres como hombres valoran con mayor frecuencia la opción de respuesta algunas veces. En el caso de las mujeres, de mayor a menor frecuencia establecen el pertenecer a una familiar similar al resto con un 68% ($N=295$), la existencia de relaciones distantes entre los miembros de la familia con un 67,5% ($N=295$), relaciones positivas entre los miembros de la familia con un 65,4% ($N=285$), la disciplina inconsciente con un 64,7% ($N=282$), el abuso emocional o físico con un 58,3% ($N=254$), la sobre protección familiar con un 65,4% ($N=246$) y el castigo físico con un 54,5% ($N=238$).

En cuanto a los hombres, por orden de frecuencia, destacan el hecho de pertenecer a una familia similar al resto con un 74,8% ($N=95$), relaciones distantes entre los familiares con un 68,8% ($N=88$), abuso emocional o físico con un 67,2% ($N=86$), relaciones positivas entre los distintos miembros con un 66,4% ($N=85$), disciplina débil con un 61,7% ($N=79$), sobre protección familiar con un 50% ($N=64$), y castigo físico con un 49,2% ($N=63$). La prueba Chi-Cuadrado de Pearson nos indica que no existe asociación entre la variable sexo y el resto de variables relacionadas con el entorno familiar de las víctimas.

Tabla 11

Características del entorno familiar de la víctima en función del sexo

Características		Hombres			Mujeres			x²	p
		N	AV	S	N	AV	S		
Mucho castigo físico	N	56	63	9	173	238	26	1,12	,57
	%	43,8%	49,2%	7%	39,6%	54,5%	5,9%		
Relaciones interpersonales positivas	N	25	85	18	89	285	62	,05	,97
	%	19,5%	66,4%	14,1%	20,4%	65,4%	14,2%		
Sobre protección por parte de los padres	N	13	64	51	37	246	153	1,67	,43
	%	10,2%	50%	39,8%	8,5%	56,4%	35,1%		
Aspectos similares a los de la mayoría de las familias	N	11	95	21	27	295	112	5,08	,07
	%	8,7%	74,8%	16,5%	6,2%	68%	25,8%		
Disciplina inconsistente	N	40	79	9	125	282	29	,38	,82
	%	31,3%	61,7%	7%	28,7%	64,7%	6,7%		
Relaciones interpersonales distantes	N	23	88	17	68	295	74	1,19	,54
	%	18%	68,8%	13,3%	15,6%	67,5%	16,9%		
Abuso emocional o físico	N	27	86	15	97	254	85	4,74	,09
	%	21,1%	67,2%	11,7%	22,2%	58,3%	19,5%		

Nota: N=Nunca; AV=Algunas veces; S=Siempre.

i) Características contextuales atribuidas a las víctimas en función de la experiencia en el contexto educativo

En cuanto a la experiencia, las características asignadas al contexto familiar de las víctimas se corresponden con ser similares al resto de las familias con un 60,5% ($N=316$), la existencia de estar sobreprotegidos con un 59,8% ($N=307$), y el hecho de que entre los miembros de la familia las relaciones establecidas sean distantes con un 59,4% ($N=281$). Siendo las características que no se atribuyen a estos ambientes familiares la presencia de castigo físico con un 61,4% ($N=140$), y el empleo de disciplina inconsistente con un 64% ($N=105$). Tal y como se observa en la siguiente tabla, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson indica que la variable experiencia no está asociada a ninguna de las variables que hacen alusión al contexto familiar de las víctimas.

Tabla 12

Características del entorno familiar de las víctimas atendiendo a la experiencia en el contexto escolar

Características		No				Si				χ^2	p
		No	-1	1-6	+7	No	-1	1-6	+7		
Mucho castigo físico	N	8	140	64	16	11	197	104	24	,57	,9
	%	3,5%	61,4%	28,1%	7%	3,3%	58,6%	31%	7,1%		
Relaciones interpersonales positivas	N	3	68	34	9	16	269	133	31	,36	,94
	%	2,6%	59,6%	29,8%	7,9%	3,6%	59,9%	29,6%	6,9%		
Sobre protección por parte de los padres	N	0	29	20	1	19	307	148	39	5,78	,12
	%	0%	58%	40%	2%	3,7%	59,8%	28,8%	7,6%		
Aspectos similares a los de la mayoría de las familias	N	0	20	13	5	19	316	152	35	4,12	,24
	%	0%	52,6%	34,2%	13,2%	3,6%	60,5%	29,1%	6,7%		
Disciplina inconsistente	N	4	105	41	14	15	232	126	26	3,63	,3
	%	2,4%	64%	25%	8,5%	3,8%	58,1%	31,6%	6,5%		
Relaciones interpersonales distantes	N	1	56	27	7	18	281	141	33	1,77	,62
	%	1,1%	61,5%	29,7%	7,7%	3,8%	59,4%	29,8%	7%		
Abuso emocional o físico	N	4	77	36	7	15	259	132	33	,67	,87
	%	3,2%	62,1%	29%	5,6%	3,4%	59%	30,1%	7,5%		

Nota: No=No han tenido experiencia; -1=Experiencia inferior a un año; 1-6=Experiencia entre 1 y 6 años; +7=Experiencia superior a 7 años.

Otra de las cuestionas planteadas, en este caso, estaba relacionada con la influencia de la edad en el mantenimiento o la disminución de las conductas agresivas.

El profesorado en formación considera que no existe una clara relación entre el aumento de la edad y las conductas agresivas, con un 45,8% ($N=259$). Seguido de ello, se sitúa la creencia de que las conductas agresivas aumentan con la edad, con el 39,3% ($N=226$). A continuación, encontramos la opción de respuesta que alude a que tales conductas disminuyen con la edad, con un 12% ($N=68$), y, por último, la

influencia en ello de otro tipo de factores, que, en este caso, no están relacionados con la edad, con un 2,2% ($N=13$).

En el caso contrario, también se preguntó al profesorado en formación si consideraban que existía relación entre la edad y la probabilidad de ser víctima de violencia escolar.

La respuesta que mayor frecuencia obtiene es la que considera que no existe una clara relación entre la edad y la probabilidad de ser agredido, con el 46,9% ($N=281$), seguido de la afirmación que relaciona de forma positiva el aumento de la edad con la probabilidad de ser agredido, con un 28,8% ($N=163$), la afirmación que rechaza esta relación positiva, y por lo tanto considera que la probabilidad de ser agredido descende con la edad con el 19,4% ($N=110$), y por último la afirmación que indica que la probabilidad de ser agredido está relacionada con otros factores que no son la edad, con el 2,1% ($N=12$).

4. Discusión

Los resultados aportados por este trabajo en cuanto a la percepción del profesorado de la violencia escolar en general, y en la identificación de las características de las víctimas y agresores en particular, se sitúa en el mismo eje temático que otros trabajos similares (Alonso, 2009; Alonso, Hernando, y Montilla, 2007; Álvarez-García et al., 2009; Álvarez-García et al., 2010; Benítez, berbén, y Fernández, 2006; Benítez, Fernández, y Berbén, 2005; Benítez, García, y Fernández, 2007; Del Barrio et al., 2006; Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2010; García, Benítez, y Fernández, 2007; Jares, 2006; Pérez-Carbonell et al., 2016; Serrano y Pérez-Carbonell, 2011). Con la particularidad de que el presente trabajo toma por muestra a profesorado en formación que se encuentra aún en su etapa académica-formativa.

De tal manera, los agresores son percibidos por el profesorado en formación como alumnos que gozan de popularidad y que se irritan a menudo. Resultados similares a los obtenidos en otros trabajos que han analizado la percepción de cada uno de estos roles por parte del profesorado (Benítez et al., 2006; Olweus, 1999). De igual manera, otras de las características atribuidas se relacionan con ser fuertes físicamente (Arroyave, 2012), no tener un buen rendimiento académico (Inglés, González-Maciá, García-Fernández, Vicent, y Martínez-Monteagudo, 2015), tener escasas habilidades sociales y estar siempre ansiosos.

Sin embargo, no se identifica a los mismos con ser alumnos con pocos amigos, algún tipo de discapacidad ni débiles físicamente (Benítez, Fernández, y berbén, 2005). Además, el profesorado en formación identifica a un mayor número de alumnado de género masculino en cuanto a cada uno de ellos (Benítez et al., 2006).

En el caso del ambiente familiar, los datos indican que no proceden de ambientes familiares en los que exista una relación positiva entre sus componentes.

Pero en los mismos se da el maltrato, el castigo, el abuso físico o emocional y las relaciones distintas entre sus miembros (López y Ovejero, 2015).

En cuanto a las víctimas, son identificadas por el profesorado en formación como alumnos débiles, con escasos amigos y no irritables, con baja autoestima (Benítez et al., 2006; Smit, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, y Slee, 1999), y la escasez de habilidades sociales (Nicolaidis et al. 2002).

A su vez, proceden de ambientes familiares comunes al resto de las familias, donde se puede dar incluso la sobreprotección parental (Benítez et al., 2005; Zych, Ortega-Ruiz, y Del Rey, 2015), pero en los que pueden existir las relaciones distantes entre sus miembros. De manera contraria, no se considera que las víctimas procedan de ambientes familiares en los que exista el castigo físico.

Además, cuando se toma en consideración a la edad, como factor determinante tanto para verse implicado como víctima, como para ejercer la violencia, los resultados indican la no existencia de una clara relación entre la misma y la violencia escolar, resultados que coinciden con los aportados por Benítez et al. (2005). Resultados que no coinciden con los aportados por Nicolaidis et al. (2002) quienes en su trabajo muestran un aumento del rol de agresor directamente proporcional con el aumento de la edad, y una disminución del rol de víctima también con el aumento de la misma.

Por otro lado, teniendo en cuenta la experiencia en el contexto escolar, no existen diferencias en la percepción de los rasgos definitorios de cada rol, al contrario que sucede en otros trabajos (Borg y Falzon, 1990; Ramasut y Papatheodorou, 1994) en los que se relaciona de manera directa la experiencia con actitudes más tolerantes tanto hacia a la violencia escolar, como hacia los agresores.

No obstante, hemos de ser cautelosos con los resultados aportados, pues como mencionábamos anteriormente, se trata de profesorado que aún se encuentra en su etapa académica-formativa. Y no hemos de olvidar la aportación de estudios como el elaborado por Liébana, Deu del Olmo, y Real (2015), quienes en este caso establecen una relación positiva entre una mayor experiencia en el ámbito educativo y una mayor capacitación para intervenir frente a la violencia escolar. Concluyendo en que el profesorado con mayor formación en cuanto al bullying se corresponde con el colectivo que posee una experiencia en el contexto educativo mayor de veinte años, y, al contrario, los que menos formación poseen, en este caso, se corresponde con el grupo de edad situado entre uno y cinco años de experiencia.

5. Conclusiones

Los profesores en formación identifican al alumnado que se ve implicado como víctimas como alumnos con baja autoestima, físicamente débiles, con algún tipo de discapacidad física o dificultades de aprendizaje, y ansiosos. Además de baja

popularidad, dificultad a la hora de establecer relaciones con los demás. Descartando dentro de este rol a características como ser fuertes o ser populares.

Los cuales proceden de un ambiente familiar con aspectos similares al resto de familias, donde incluso se puede dar la sobre protección de los padres hacia los hijos, o la procedencia de ambientes familiares normalizados con unas relaciones positivas entre los distintos miembros.

Por otro lado, respecto al rol de agresor, es contemplado por el profesorado en formación asociado a características personales relacionadas con una baja autoestima, escasas habilidades sociales, y elevado fracaso académico. Además de ser fácilmente irritable, popular, con dificultades de aprendizaje, y fuertes físicamente. Descartando dentro de este rol a características como la debilidad, poseer algún tipo de discapacidad o ser asertivos.

En lo que respecta a las características del entorno familiar, los agresores proceden de un entorno familiar que se caracteriza por tener presente el abuso físico o emocional, una disciplina descontrolada, castigos y relaciones distantes entre los miembros familiares.

Por lo tanto, se puede concluir en la idea de que las características atribuidas a un rol y al otro por parte del profesorado en formación no son coincidentes. Y además de ello, son opuestas, ya que como se puede observar, las atribuidas al rol de víctima (ya sean personales o interpersonales) no son atribuidas al rol de agresor y viceversa.

Dándose, por tanto, una estrecha relación, de manera que las características más valoradas para los agresores son las menos valoradas para las víctimas.

Referencias bibliográficas

- Albadalejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., y Fernández-Pascual, M.D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Alonso, P. (2009). El acoso escolar: Análisis desde la perspectiva de profesores en formación y profesores en activo. *Revista de Pedagogía Bordón*, 61(3), 7-18.
- Alonso, P., Lobato, H., Hernando, A., y Montilla, M.V.C. (2007). La visión del acoso escolar en futuros profesores de primaria y de secundaria. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 105-110). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Castro, P., González-Pienda, J.A., Rodríguez, C., y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y

fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 139-153.

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Rodríguez, C., Núñez, J.C., González-Castro, P., González-Pianda, J.A., Álvarez, E., Cerezo, R., y Bernardo, A.B. (2009). El manejo de recursos para la convivencia escolar por parte del futuro profesorado de geografía e historia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 137-146.
- Armero, P., Bernardino, B., y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13(52), 661-670. doi: <http://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322011000600016>
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125.
- Bauman, S., y del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about Bullying in schools: Comparing pre service teachers in United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Benítez, J.L., Berbén, A.G., y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: Conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- Benítez, J.L., Fernández, L., y Berbén, A.G. (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (bullying) de los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 71-84.
- Benítez, J.L., García, A.B., y Fernández, M. (2007). Conocimiento, percepciones y actitudes hacia el maltrato entre iguales entre el profesorado en activo y los docentes en formación. *Psicología Educativa*, 13(2), 151-167.
- Borg, M.G., y Falzon, J.M. (1990). Teachers' perceptions of primary school children's undesirable behaviours: The effects of teaching experience, pupils' age, sex and ability stream. *British Journal of Educational Psychology*, 60(2), 220-226. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1990.tb00939.x>
- Boxer, P., Musher-Eizenman, D., Dubow, E.F., Danner, S., y Heretick, A.D. (2006). Assessing teachers' perceptions for school-based aggression prevention programs: Applying a cognitive-ecological framework. *Psychology in the Schools*, 43(3), 331-344.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Arense, J.J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11097

- Del Barrio, C., Espinosa, M.A., Martín, E., Ochaíta, E., Barrios, A., De Dios, M.J., Gutiérrez, H., Montero, I., y la colaboración del Comité Español de UNICEF (2006). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Moral, G., Suárez, C., y Musitu, G. (2013). El bullying en los centros educativos: Propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 203-213.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela: La prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, 10(2) 81-100.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, M., y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Duque, E., y Teixido, J. (2016). Bullying y género. Prevención desde la organización escolar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. doi:10.17583/remie.2016.2108
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: Prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18(1), 73-89.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E., y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: Conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 123-133.
- García, A.B., Benítez, J.L., y Fernández, M. (2007). La autoeficacia y las demandas de formación del profesorado en activo vs. en formación para afrontar el Bullying. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 119-125). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Barragán, A.B., Martos, A., y Sánchez-Marchán, C. (2016). Drug use in adolescents in relation to social support and reactive and proactive aggressive behavior. *Psicothema* 28(3), 318-322. doi: 10.7334/psicothema2015.327
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas J.A., y Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement. *Culture and Education*, 26(1), 132-158.

- González, V. (2012). Bullying y acoso escolar durante el desarrollo de las clases de educación física, revisión teórico-conceptual. *Emásf. Revista Digital de Educación Física*, 15, 73-78.
- Hernández, T., y Casares, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- Inglés, C.J., González-Maciá, C., García-Fernández, J.M., Vicent, M., y Martínez-Monteagudo, M.C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.005>
- Jara, N., Casas, J.A., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Proactive and Reactive Aggressive Behavior in Bullying: The Role of Values. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 1-24. doi: 10.17583/ijep.2017.2515
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 103-125.
- Justicia, F., Arco, J.L., y Benítez, J.L. (2003). El fenómeno de la violencia escolar: Qué es y cómo intervenir. En L. Herrera, O. Lorenzo, M. Mesa e I. Alemany (Coords.) *Intervención psicoeducativa: Una perspectiva multidisciplinar* (pp. 449-476). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- León del Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M.I., y Fajardo-Bullón, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de Psicología*, 31(2), 600-606. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.156391>
- Liébana, J.A., Deu del Olmo, M.I., y Real, S. (2015). Valoración del conocimiento sobre el maltrato infantil del profesorado ceutí. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 100-114.
- López, L., y Ovejero, M.M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: Una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. *Estudios sobre Educación*, 29, 123-142. doi: 10.15581/004.29.123-142
- Martos, A., y Del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 183-190.
- Méndez, I., y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218.

- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musito, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Nacimiento, L., y Mora-Merchán, J.A. (2015). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129.
- Nicolaides, S., Toda, Y., y Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118. doi: <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 7-28). Londres: Routhledge.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G., y Serrano, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educación*, 52(1), 51-70.
- Pérez-Fuentes, M.C., Álvarez-Bermejo, J.A., Molero, M.M., Gázquez, J.J., y López, M.A. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): Aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Education and Psychology*, 1(2), 71-84.
- Ramasut, A., y Papatheodorou, T. (1994). Teachers' perceptions of children's behaviour problems in nursery classes in Greece's School. *Psychology International*, 15(2), 145-161.
- Raya, A.F., Pino, M.J., y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: El estilo parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools - and what to do about it*. Melbourne, ACER.
- Rose, C., Monda-Amaya, L., y Espelage, D. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114- 130.

- Ruiz, R., Riuró, M., y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. doi: 10.5944/educXXI.18.1.12384
- Sánchez-Lacasa, C., y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.
- Serrano, M., y Pérez-Carbonell, M.D. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-68.
- Sierra, C. (2009). Manifestaciones de violencia en la escuela primaria: Elementos de perfilación de víctimas y agresores. *Revista Panorama*, 3(7), 98-116.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., y Tippet, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying*. Londres: Routledge.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

Cómo citar este artículo:

- Gutiérrez, N. (2019). Identificación de las características personales y contextuales atribuidas a las víctimas y a los agresores desde la visión del profesorado en formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 351-374. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9158